



**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA PTQ-RA SOBRE
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Liliana Patricia Vargas Mejía

Angela María Henao Gallego

Directora de tesis

FUNDACION UNIVERSITARIA KONRAD LORENZ

ESCUELA DE POSGRADOS

**MAESTRÍA EN PSICOLOGIA CLINICA INFANTIL, ADOLESCENCIA Y
FAMILIA**

Bogotá, D.C. junio de 2020

ACTA DE APROBACIÓN DE LA TESIS

Ciudad: Bogotá, D.C.

Fecha: miércoles 02 de septiembre de 2020

Hora: 04:00 p.m.

Lugar: Teams

Por medio de la presente acta de sustentación de tesis de maestría se certifica que el (la) estudiante **LILIANA PATRICIA VARGAS MEJÍA**, con código estudiantil **911182031**, sustentó públicamente la tesis de grado titulada **"PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA PTQ-RA SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO"**.

Los jurados decidieron otorgar la siguiente calificación para la sustentación:

Aprobada ☒ X

Reprobada ☐

La calificación promedio de las evaluaciones del documento final de tesis fue de 44 en una escala de 0 a 50.

El jurado calificador sugiere que se realicen las siguientes correcciones al documento final:

No se sugieren correcciones adicionales al documento final

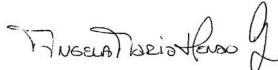
En constancia firman:



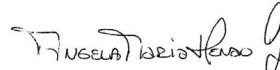
ANGELICA GARZON UMERENKOVA
Jurado



CARLOS EDUARDO MONTOYA
Jurado



ANGELA MARIA HENAO GALLEGO
Director Posgrados Psicología Clínica



ANGELA MARIA HENAO GALLEGO
Director(a) de la Tesis



VANESSA SANCHEZ MENDOZA
Directora Centro de Investigaciones
De Psicología

TABLA DE CONTENIDO

Resumen, 8
Abstract, 9
Justificación, 10
Referente teórico y empírico, 12
Rendimiento académico y factores asociados, 13
Conducta gobernada por reglas ansiedad y PNR, 15
Pensamiento negativo repetitivo, 19
Aspectos psicométricos, 22
Validez, 22
Confiabilidad, 23
Aspectos metodológicos, 25
Objetivo general, 25
Objetivos específicos, 25
Diseño, 25
Participantes, 25
Criterios de inclusión, 26
Criterios de exclusión, 26
Instrumentos, 26
Análisis de datos, 29
Procedimiento, 29

Validez de contenido: Evaluación por jueces expertos, 30
Validación de la prueba, 29
Consideraciones éticas, 30
Resultados, 31
Validez de contenido, 31
Confiabilidad, 32
Análisis factorial exploratorio, 33
Análisis factorial confirmatorio, 35
Validez concurrente, 36
Conclusiones, 38
Referencias, 41
Apéndices, 50

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Ajuste de la redacción de los ítems del PTQ-RA.

Tabla 2. Matriz policórica ítem-ítem.

Tabla 3. Métodos de extracción de factores.

Tabla 4. Pesos factoriales.

Tabla 5. Medias desviaciones estándar y correlaciones con intervalos de confianza.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Número de factores según los diferentes métodos.

Figura 2. Modelo estructural, se incluyeron índices de modificación (PTQ-RA).

LISTA DE APENDICES

Apéndice A. Escala de pensamiento perseverante sobre rendimiento académico PTQ-RA.

Apéndice B. Consentimiento informado Google Forms.

Apéndice C. Protocolo de evaluación por jueces expertos.

Apéndice D. Cuestionario datos sociodemográficos.

Apéndice E. Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS 21.

Apéndice F. Escala de pliance generalizado.

Apéndice G. Escala de tracking generalizado.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue estimar las propiedades psicométricas del Cuestionario adaptado de Pensamiento Perseverante sobre rendimiento académico (PTQ-RA) en población colombiana, para ello se utilizó una muestra por conveniencia de 300 estudiantes universitarios de diferentes carreras, universidades y estratos, mayores de edad de Bogotá, con una edad media de 21,67, de los cuales el 65,9% (196) fueron mujeres, mientras que el 34,7 % (104) fueron hombres, la mayoría de los estudiantes pertenecían a decimo semestre y estudiaban un pregrado en psicología. Se encontró un grado de acuerdo entre jueces según la W de Kendall de 0,75 con $p < 0,005$. Se llevó a cabo un AFE con el programa RStudio encontrando que 9 de los factores indican que un único factor explicaría el 47% de la varianza, igualmente se realiza AFC, el ajuste general del modelo unifactorial fue bueno $X^2 (27)=184.256$, $p < 0.001$, se encuentra una consistencia interna con Alpha ordinal superior o igual a 0,87 en todos los ítems. Finalmente, la prueba mostró correlaciones bajas pero significativas con los cuestionarios GPQ, GTQ y la sub-escala del DASS-21.

Palabras Claves: pliance, tracking, PTQ-RA, rendimiento académico, validación

Abstract

The objective of the present study was to estimate the psychometric properties of the adapted Perseverative Thinking Questionnaire on academic performance (PTQ-RA) in the Colombian population, for this convenience sample of 300 university students of different careers, universities and strata of legal age from Bogotá with an average age of 21,67, of which 65.9% (196) were women, while 34.7% (104) were men, most of the students belonged to the tenth semester and were studying for an undergraduate degree in psychology. A degree of agreement between judges was found according to Kendall's W of 0,75 with $p < 0.005$. An EFA was carried out with RStudio program, finding that 9 of the factors indicate that a single factor would explain 47% of the variance, CFA is also carried out, the general fit of the unifactorial model was good $\chi^2 (27) = 184.256$, $p < 0.001$, there is an internal consistency with ordinal Alpha greater than or equal to 0.87 in all items. Finally, the test showed low significant correlations with GPT, GTQ questionnaires and DASS21 subscale.

Key Words: pliance, tracking, PTQ-RA, academic performance, validation.

Justificación

Las instituciones de educación superior basan el desempeño de sus estudiantes sobre el rendimiento académico, esto implica que el estudiante se enfrenta al cumplimiento de nuevas y mayores responsabilidades para alcanzar sus logros académicos, es entonces cuando el estudiante se ve expuesto a una serie de aspectos desafiantes de tipo social, psicológico, económico, ambiental y personal (Mushtaq & Nawaz, 2012). Ante ello, Sadeghi, et al., (2018) en su investigación documentan la existencia de una gran preocupación por parte de los estudiantes universitarios relacionada con el logro académico, porque se cree que influye sobre el desempeño y los alcances profesionales.

Por lo tanto, en el ambiente académico el estudiante es generalmente sometido a elevados niveles de ansiedad y estrés, debido a la preocupación por el cumplimiento de los objetivos del programa cursado (Caballero, Abello & Palacio, 2007). Lo anterior pone en juego las habilidades del estudiante para solucionar problemas a través del pensamiento en situaciones de estrés.

El pensamiento y la solución de problemas son procesos que le han permitido a la humanidad lograr el desarrollo científico, tecnológico y social, sin embargo, también pueden ser una fuente de emociones no placenteras que son llevadas a cabo por las consecuencias ocasionadas por contextos que disparan y focalizan pensamientos recurrentes, con contenido negativo, que va en contraposición de los objetivos deseados (Ehring & Watkins, 2008). Este proceso ha sido denominado pensamiento negativo repetitivo (PNR) y es transdiagnostico a muchos problemas psicológicos, tanto como factor de vulnerabilidad como de riesgo compuesto de rumia y preocupación (Stermheim, et al., 2012).

El PNR se ha visto involucrado como el corazón emocional de desórdenes como depresión, ansiedad generalizada, ansiedad social, trastorno obsesivo compulsivo, trastorno de pánico y trastorno de estrés postraumático (Watkins, 2016), la evidencia se centra en el PNR como factor de mantenimiento (Nolen-Hoeksema, Stice, Wade & Bohon, 2007); a través de la estrategia de evitación experiencial (Segerstrom, Stanton, Alden, & Shortridge, 2003). Es claro que dentro del contexto académico se dan elevados niveles de estrés, lo que ocasiona que se desaten pensamientos repetitivos negativos y se generen estrategias de evitación experiencial (Coylar & Stitch, 2011).

Davis (2018) realizó una investigación para medir la influencia del PNR y el rendimiento académico en 54 estudiantes, que hacían su transición entre el colegio y la universidad. En términos generales no se encontraron correlaciones significativas ni positivas entre las medidas utilizadas de PNR, ansiedad, depresión, pensamiento rumiativo y rendimiento académico. Sin embargo, se suscitan una serie de falencias en dicha investigación; la primera tiene que ver con la muestra limitada, la segunda tiene que ver con la forma como se mide el PNR, dado que implica un auto reporte orientado a valorar los estilos de dicho pensamiento. Por lo anterior, es necesario realizar estudios mucho más robustos que permitan determinar con mayor claridad si existe una relación entre el PNR y el rendimiento académico.

Es por esto que el desarrollo de un proceso de validación de una prueba que permita medir con validez y confiabilidad el pensamiento negativo repetitivo en el rendimiento académico, permitiría tener una herramienta útil en el desarrollo de investigaciones que superen la limitación del estudio de Davis, anteriormente citado, en relación con la medición de la variable.

Referente teórico y empírico

Dentro del marco de los procesos académicos se identifica que los estudiantes establecen una serie de habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas que tienen como objetivo lograr aprender y desarrollar patrones cognoscitivos y comportamentales que permitan nivelar el desempeño ejecutado con el desempeño esperado (Shunk, 2012), es decir, poder igualar a través de las múltiples formas el desempeño en los procesos académicos con el desempeño en las evaluaciones. El rendimiento académico implica alcanzar objetivos, metas y logros que se establecen dentro del programa académico cursado, que se determina a través de calificaciones que son el subproducto de la evaluación del desempeño del estudiante en relación con las metas impuestas (Caballero, Abello & Palacio, 2007).

Lo anterior ocasiona que el estudiante esté sometido a un ambiente de estrés, debido a que espera poder tener un adecuado desempeño en las formas de evaluación. Es cierto a su vez, que los niveles de estrés y ansiedad dependerán de las variables individuales de los estudiantes, en este caso las estrategias de afrontamiento, la capacidad de aprendizaje, la organización del tiempo, estabilidad económica y emocional (Villamizar & Romero, 2011).

Según Sadeghi et al, (2018) estos niveles de estrés son más acentuados en la universidad, dado que el paso del colegio a la universidad tiene unas implicaciones importantes en los niveles de estrés, una parte de ese aumento se debe al incremento de los niveles de la responsabilidad y a los costos económicos y sociales que implica estar en un proceso educativo superior.

Gran parte del trabajo sobre desempeño académico se ha focalizado en observar y analizar el comportamiento de los estudiantes en el momento en que se encuentran en la etapa de la transición del colegio hacia la universidad, y se ha visto que es una situación difícil, puesto que se enfrentan a nuevas tomas de decisiones, solución de problemas, efectividad académica, metodologías diferentes, entre otros, y estos son factores que influyen y actúan sobre su desempeño académico y su salud mental (Vanstone & Hicks, 2019).

Se esperaría entonces que en los estudiantes universitarios se acentúen los niveles de PNR, proceso transdiagnóstico presente en los desórdenes de ansiedad y de estado de ánimo (Nolen-Hoeksema, Stice, Wade & Bohon, 2007) y por lo tanto se incrementen las patologías mentales asociadas a este. Sin embargo, un reciente estudio de Davis (2018) no logra establecer una correlación entre el PNR, la ansiedad, la depresión y el desempeño académico en estudiantes de universitarios de primer semestre; lo anterior debido a las herramientas de medición de PNR, por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es establecer las características psicométricas de un instrumento que evalúa la presencia de PNR en el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

A continuación, se define rendimiento académico y los factores asociados a este, luego se relata que es PNR, las pruebas que se han utilizado para medir esta variable y finalmente se especifican las características de las mediciones psicométricas.

Rendimiento académico y factores asociados

El rendimiento académico es considerado como el nivel de conocimientos sobre un área o materia, comparado con la edad y el nivel académico en el que se encuentra el estudiante (Jiménez, 2000). El rendimiento académico se ve afectado por varios factores

que entrelazan una serie de elementos que intervienen sobre el estudiante y corresponden a factores pedagógicos, psicosociales y socio demográficos (Aramburo, Boroel, & Pineda, 2017; Edel, 2003).

Los factores pedagógicos determinan la influencia del docente frente a la calidad educativa, especialmente las estrategias de orientación sobre la enseñanza en la relación docente-alumno junto con los insumos institucionales de tipo tecnológico y educativo; así como la infraestructura física; al verse deteriorados pueden ser causantes de deserción escolar (Castro, Paternina, & Gutierrez, 2014).

Los factores psicosociales hacen referencia a la interacción del estudiante con su entorno, bajo esta óptica juega el papel del contexto como elemento que establece motivación en el alumno, es decir que instaure factores orientados a mantener y orientar la conducta del estudiante (Romero & Pérez, 2009), las reglas verbales entran a jugar acá un rol importante puesto que permiten que los estudiantes logren disponer su conducta a las características socio-ambientales, es decir predisponen al individuo a responder de una manera particular.

Dentro de los factores sociodemográficos se dan variables que explican el éxito o el fracaso del estudiante como el sexo, nivel económico familiar, estudios secundarios, nivel educativo de los padres y recursos culturales de los estudiantes (Casanova, Cruz, de la Torre, & de la Villa, 2005; Jones & White, 2000; Ruiz 2001). El factor económico, influye en el estudiante cuando éste se ve inmerso en un contexto en el que debe sortear los auxilios para conseguir su educación, aquí, la familia juega un papel importante al aportar con el sustento económico, en caso tal de que lo posea; sin embargo, puede ser un factor que interfiere sobre el rendimiento académico cuando el estudiante requiere de

créditos, consecución de materiales, transporte, gastos de vivienda y alimentación (Lerner, 2012).

Los factores familiares proporcionan el apoyo por parte de los padres o acudientes junto con el manejo de la comunicación que establecen con sus hijos; esta relación, permite al estudiante obtener seguridad pues se siente apoyado y trabajando en equipo junto con los miembros de su familia. A su vez, se ha visto como estos factores inciden de manera negativa sobre el rendimiento académico, especialmente cuando inician comportamientos ansiosos que modifican el valor de la motivación y la inteligencia (Montero, Villalobos, & Valverde, 2007).

Conducta Gobernada por reglas, ansiedad y PNR

El lenguaje humano es el proceso por el cual gran parte de los aprendizajes se llevan a cabo, el sujeto interactúa con los elementos medioambientales e inicia el aprendizaje de asociaciones básicas o contextuales que luego puede suplementar con sus comportamientos, generando modificaciones en el ambiente que le permitan obtener los elementos básicos para garantizar sus necesidades básicas; con el tiempo, el niño aprende a discriminar los eventos y seleccionar los programas de reforzamiento sobre los cuales opera en el mundo, para luego poder nombrar los estímulos y operar de manera verbal (Ribes, 2004). El paso de la operación verbal es uno de los hitos de desarrollo más importantes, puesto que le permite al niño derivar conceptos y establecer redes contextuales con lo cual su conducta se complejiza (Ribes, 2006).

El aprendizaje de las derivaciones verbales permite que se establezcan dos grandes procesos de gobierno sobre la conducta, el primero es la conducta gobernada por contingencias y el segundo es la conducta gobernada por reglas (CGR) (Catania, Matthews

& Shimoff, 1982). La conducta gobernada por contingencias se relaciona con los procesos denominados estímulo-respuesta-consecuencia, y determina un circuito de retroalimentación donde la consecuencia ya sea positiva o negativa va a modificar la relación de la respuesta con el estímulo (Domjan, 2010). Por otro lado, la CGR se establece cuando las reglas verbales funcionan como eventos discriminativos que, a partir de aprendizajes discretos, permiten determinar las posibles consecuencias por el seguimiento o no de la regla (Hayes, Brownstein, Zettle, Rosenfarb & Korn, 1986; Luciano, Ruiz, Gil-Luciano, & Ruiz-Sánchez, 2016).

La CGR permiten un aprendizaje acelerado del medio, le da la posibilidad al sujeto de establecer interacciones efectivas con la comunidad socio verbal y en sí misma constituye una cima comportamental que lleva al niño a un nuevo escenario de aprendizaje, pese a lo anterior, también constituyen una dificultad para que la conducta se modifique por las contingencias ambientales, a este fenómeno se le denomina insensibilidad a las contingencias (Otto, Torgrud, & Holborn, 1999).

El PNR es en sí mismo una clase funcional de respuesta donde se establecen marcos relacionales de jerarquía que funcionan como cadenas de eventos verbales que impiden la sensibilización a las contingencias e interfiere con la adaptación al contexto, en este caso específico, con el rendimiento académico.

De acuerdo con la teoría de marcos relacionales, la regla especifica una contingencia que puede transformar una red estimular o un marco relacional (O'Hara & Barnes-Holmes, 2004; Ramnerö & Törneke, 2008). Existen tres tipos de conductas gobernadas por reglas denominadas *pliance*, *tracking* y *augmenting*. El *pliance* (complacencia) se define como la CGR que cae bajo el control de las consecuencias

sociales aparentes, mediadas por una correspondencia entre la regla y la conducta. En tanto que el tracking (seguimiento) es un CGR que cae bajo control verbal cuando el seguimiento de la regla permite una consecuencia que dé cuenta de la forma particular como se ordena el mundo. Finalmente, la CGR augmenting (aumentador) que es un comportamiento que cae bajo el control instruccional donde la regla altera la función de un estímulo que funge como reforzador o castigo (Hayes, Gifford, & Hayes, 1998; Hayes, Follette & Linehan, 2004).

Dentro de los marcos relacionales los procesos verbales adquieren una función vital, dado que se suponen como el corazón mismo del sufrimiento psicológico, de tal forma que el PNR pueden explicarse desde las derivaciones verbales y los procesos de transformación de la función, en el que toda la cadena de estímulos verbales viene a caer dentro de una asociación de orden anisogino (Hayes, Follette & Linehan, 2004).

El PNR se ve entonces como un marco relacional de tipo jerárquico, donde la necesidad de lograr un control de la conducta a través del pliance, por medio del reconocimiento social, genera espacios de frustración que desencadenan estrés y una serie de reglas verbales que lo mantienen (Ruiz et al., 2019). Por ejemplo, a través de las comparaciones con el desempeño de otros o identificando como amenazantes los espacios valorativos (Lazarus & Folkman, 1986). De acuerdo con lo anterior, la conducta gobernada por reglas, en especial con la generalización del pliance y la presencia de la conducta verbal presenta consecuencias abstractas de aprobación social, que dan pie a comportamientos relacionados con trastornos emocionales como la ansiedad.

Caballo (2007) sustenta que la ansiedad se presenta en los individuos a través de síntomas de preocupación crónicos, experimentando una falta de control sobre ellos, se

observan como: inquietud, fatiga, dificultad de concentración, irritabilidad, tensión muscular y perturbación del sueño. Lo anterior se desata porque dentro de las interacciones previas del individuo se ha castigado el hecho de no tener una adecuada nota de valoración, ello ocasiona la excesiva generalización del planteante situaciones que evoquen la posibilidad de una valoración no deseada (Hayes, Zettle, & Rosenfarb, 2004)

Estas respuestas de ansiedad son un factor que influye negativamente sobre el aprendizaje de los estudiantes, debido a que, cuando la persona ingresa al medio universitario, este escenario exige nuevas formas de comportamiento para enfrentar situaciones desconocidas, puesto que existe una disminución del seguimiento a las ejecuciones y el aprendizaje, y se dispone de un medio donde debe predominar la autonomía y el autoaprendizaje (Amézquita, González, & Zuluaga 2003). Por su parte, el estrés, es uno de los factores más analizados sobre el comportamiento de estudiantes universitarios; se ha visto que influye sobre patrones de sueño, especialmente en la conciliación o mantenimiento del mismo, lo que finalmente vendría a afectar la ejecución o desempeño (Chu, et al., 2009). Además, el ingreso a la universidad implica una transición importante en la vida, el salir de casa, la exigencia en las clases, la novedad del contexto social, está relacionado con altos niveles de estrés que eliciten efectos sobre el sueño (Akerstedt, 2006).

Es claro que, el éxito académico de los estudiantes se da cuando éstos se ven influenciados positivamente por la obtención de buenos resultados en los exámenes, mientras que, hay un efecto negativo cuando se hace presente la ansiedad, el aburrimiento y los malos resultados del examen (Abdulghani et al., 2014). Lo anterior ocurre porque el

proceso propio de la ansiedad es la generación de marcos relacionales relacionados con el evento, que disminuyen la capacidad para el aprendizaje y el desempeño global.

Pensamiento negativo repetitivo

Los pensamientos negativos repetitivos que como se mencionó anteriormente, son un marco relacional de tipo jerárquico, donde la necesidad de lograr un control de la conducta a través del pliance, es decir aprobación social, generan sentimientos de frustración y respuestas de ansiedad, se caracterizan por ser una actividad sostenida y perseverante del pensamiento, de difícil control que tiene una orientación sobre el mundo, el yo, el pasado y el futuro (Ehring & Watkins, 2008), de acuerdo con Sternheim et al. (2012) se constituyen como una fuente de vulnerabilidad generalizada a trastornos de ansiedad, establecen relación con constructos como la preocupación y la rumiación (Arditte, Shaw & Timpano, 2016), donde se entiende por rumiación un patrón de pensamiento y conducta de tipo repetitivo sobre sí mismo y las causas de su tristeza, evitando la búsqueda de soluciones (Lyubomirsky, Chancellor, Layousb & Nelson, 2014).

El pensamiento es un proceso de derivación de los estímulos físico químicos del aquí y el ahora, hacia estímulos simbólicos que permiten la orientación temporal en pasado y futuro (Ribes, 2004), es decir el pensamiento es por naturaleza temporal, cuando el flujo verbal e imaginario, con carga negativa y repetitiva, se orienta al futuro se habla de preocupación; mientras que cuando el flujo se orienta al pasado se habla de rumiación. El PNR es entonces un constructo que puede identificarse como un flujo de pensamientos de características verbales que es sostenido, perseverante y de difícil control que se orienta sobre eventos con cargas emocionales negativas, teniendo como función psicológica la evitación experiencial y la búsqueda de soluciones.

Identificar estos factores en el individuo, hace posible verificar cómo estos pueden influir directamente sobre el desempeño académico y los procesos de aprendizaje (Bernal & Escobar 2000; Gómez & Rodríguez, 1997). Siguiendo este lineamiento, Brosschot, Gerin, & Thayer, (2006) refieren que el estrés provoca respuestas de activación fisiológica que aumentan y se mantienen con el pensamiento negativo repetitivo (PNR). También se ha visto que además de influir en problemas de sueño, el PNR se asocia con un amplio rango de problemas emocionales y constituye un predictor significativo de angustia (Amaral, et al., 2018).

En cuanto su medición, a nivel mundial se ha hecho uso de escalas que miden el pensamiento negativo repetitivo de rumia y preocupación: la Escala de Respuestas Rumiativas (Rumative Responses Scale; RRS; Nohlen-Hoekseman, & Morrow, 1991) y el Cuestionario de Preocupación (Penn State Worry Questionare; PSWQ; Meyer, Millar, Metzger, & Borkovek, 1990). También se encuentra el Cuestionario de Rumiación y Reflexión (Trapnell & Campbell, 1999) que mide el estado de reflexión, una posición de autoconsciencia permanente que reúne una exploración de percepciones propias y únicas motivadas por un interés individual y el mantenimiento de un pensamiento de tipo filosófico. En concordancia, para medir la rumiación positiva y la desregulación del afecto positivo en personas con hipomanía o manía, está el Cuestionario de respuestas al afecto positivo (Feldman, Joorman, & Johnson, 2008).

En Colombia, el Cuestionario de Pensamiento Perseverante (PTQ; Erhing et al., 2011) se destaca en el estudio desarrollado por Dereix-Calonge, Ruiz, Sierra, Peña-Vargas, & Ramirez, (2019), que centra su análisis especialmente en la terapia de aceptación y compromiso (ACT; Hayes, Strosahl & Wilson, 1999) y la presencia de síntomas

ocasionados por el pensamiento negativo repetitivo sobre una población de practicantes de psicología clínica. En este estudio se hace una adaptación de la Escala de Pensamiento Perseverante (PTQ) a las conductas de practicantes clínicos de psicología (CPT). Los resultados muestran que hubo una disminución significativa del PNR en los practicantes de psicología clínica quienes fueron entrenados brevemente en ACT y este cambio se observó especialmente en la población con mayor presencia de sintomatología emocional y los comportamientos que obstruyen la vida valiosa. Esta es una primera aproximación de intervenciones centradas en ACT junto con la escala PTQ-CPT en estudiantes de pregrado. El PTQ-CPT, en este estudio muestra una consistencia interna de alfa 0,96.

Poder establecer una herramienta robusta de medición del PNR en estudiantes universitarios, a partir del PTQ-CPT, permitirá realizar estudios con alta validez interna que determine la relación entre el PNR y la ansiedad, el rendimiento académico etc. Todo lo anterior permitirá establecer diseños de intervención apropiados para disminuir la deserción universitaria y los niveles de ansiedad.

De acuerdo con lo anterior, hay una notable necesidad en dar continuidad a este tipo de investigaciones relacionadas con el pensamiento negativo repetitivo, puesto que a pesar de considerar que es un aspecto que puede afectar a los estudiantes, se desconoce cuál es su influencia sobre el rendimiento académico, esto determina la importancia de validar instrumentos que han sido creados internacionalmente para evaluar estos factores y que en Colombia no tienen la misma validez por las diferencias culturales; más aún, estos instrumentos anteriormente descritos han sido aplicados sobre aspectos psicopatológicos y no han sido estudiados para aplicar sobre el contexto educativo en especial sobre estudiantes universitarios.

Aspectos psicométricos

Dentro de la psicología es necesario el desarrollo de instrumentos de medición que permitan dar cuenta los fenómenos psicológicos objeto de investigación, la estadística le permite a la psicometría establecer una serie de parámetros que fortalecen sus constructos, los principales conceptos son validez y confiabilidad (Hernández, Fernández & Baptista, 2010)

Validez

Se puede definir validez como un campo de la psicometría que tiene como objeto hacer comprobaciones y estudios de las puntuaciones que se obtienen en los test, cuyo fin es sustentar las interpretaciones propuestas (Kellstedt & Whitten, 2013). Validez es dar evidencia que soporte o refute la interpretación de unos resultados de evaluación (Hernández, Fernández & Baptista. 2010) por tanto un instrumento es válido cuando en verdad mida la variable que se busca medir, lo que permite asegurar la coherencia de las decisiones que se realizan con base en los datos recolectados (Babbie, 2014). Cuando se habla de la validez se está hablando del conjunto de datos que se recogen con el fin de garantizar la pertinencia de algunas inferencias con base en una prueba.

La validez en términos psicométricos puede clasificarse como validez de constructo, de criterio y de contenido, la primera tiene en cuenta la coherencia del instrumento con respecto a la teoría, se puede confirmar por medio de un análisis correlacional o un análisis factorial. Por su parte la validez de criterio es la que se origina al correlacionar las puntuaciones resultantes de aplicar el instrumento con las puntuaciones obtenidas de otro instrumento que pretende medir lo mismo (Hernández, Fernández y

Baptista, 2010). Ahora bien la validez de contenido se define con la adecuación de las características del contenido de un instrumento de medición, en lo que se tiende a asumir la necesidad de garantizar que la prueba represente de forma adecuada y representativa de los contenidos que ésta pretende evaluar (Goodwin & Leech, 2003).

Dentro de los procedimientos para la constatación de la validez de constructo se habla del análisis factorial, debido a que es una técnica de análisis multivariado que permite sacar estimaciones de factores que buscan agrupar las variables, que en el caso de una prueba psicométrica son los ítems (Kline, 2000). De tal manera que lo que se pretende con el análisis factorial es explicar las relaciones entre un gran conjunto de variables a través de un grupo reducido de variables que se infieren, denominados factores o dimensiones, logrando ser de dicha forma un método de reducción de datos en el que son analizados varios conjuntos de puntuaciones y las correlaciones entre ellos (Cohen & Swerdlik, 2009).

Confiabilidad

La confiabilidad es una característica de las puntuaciones obtenidas en una prueba cuando esta es aplicada a un grupo particular de personas, en un momento dado y bajo condiciones particulares (Aiken, 2003). Los instrumentos deben cumplir con unas características de confiabilidad específicas antes de ser usados para diagnóstico o medición en contextos de investigaciones experimentales, dado que instrumentos sin los niveles adecuados de confiabilidad no permiten interpretaciones válidas y claras (Cook & Beckman, 2006).

La confiabilidad suele ser medida a través del Alpha de Cronbach que es una medida ponderada de las correlaciones entre variables o ítems, que permiten determinar el grado de consistencia interna de un instrumento, donde puntajes menores a 0,7 no son

viabiles y por tanto, no son confiables para emplearlos y se deben realizar modificaciones en la estructura del instrumento con el fin de garantizar mediciones superiores a 0,8 (Aiken, 2003).

Una forma de lograr la estructura de confiabilidad de una prueba es a través del análisis factorial, que presenta dos formas de ejecución la primera es el análisis factorial exploratorio y la segunda es el análisis factorial confirmatorio. El análisis factorial es una técnica basada en los datos, intenta descubrir la estructura subyacente que éstos poseen; permite identificar ítems que no se correlacionan de forma significativa con el factor común e ítems que, si presentan correlaciones significativas, generando una discriminación de grupos de ítems que son denominados factores. El modelo factorial permite la selección de un número de factores y una técnica de rotación que ayude a la interpretación de los datos (Brown, 2006).

El Análisis Factorial Confirmatorio, se ejecuta al proponer factores hipotéticos a priori y se pone a prueba según el ajuste con las variables observadas en el instrumento (Cohen & Swerdlik, 2009). Son estas hipótesis que se ponen a prueba las que el análisis factorial confirmatorio entra a revisar.

Aspectos Metodológicos

Objetivos

Objetivo general

Estimar las propiedades psicométricas del Cuestionario adaptado Pensamiento Perseverante sobre rendimiento académico (PTQ-RA) en población colombiana.

Objetivos específicos

- Establecer las fuentes de validez de contenido del instrumento PTQ-RA a través de un juicio de expertos.
- Estimar el grado de confiabilidad del PTQ-RA a través del Alpha de Cronbach.
- Determinar el grado de validez externa del instrumento estableciendo la correlación con las escalas DASS 21, GPQ y GTQ.
- Estimar la fuente de validez de constructo de PTQ-RA por medio de un análisis factorial confirmatorio.

Diseño

El presente proyecto se enmarca dentro de un estudio de orden descriptivo instrumental, que busca desarrollar y crear pruebas e instrumentos con base a las propiedades psicométricas de las escalas (León & Montero, 2003). En esta investigación se busca evaluar las propiedades psicométricas del Cuestionario adaptado Pensamiento Perseverante sobre rendimiento académico (PTQ-RA) en población colombiana.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 300 estudiantes universitarios de diferentes carreras, universidades y estratos, mayores de edad de Bogotá, con una edad media de

21,67. De los cuales el 65,9% (196) fueron mujeres, mientras que el 34,7 % (104) fueron hombres, la mayoría de los estudiantes pertenecían a decimo semestre y estudiaban un pregrado en psicología.

Cómo criterios de inclusión se estableció ser estudiantes de pregrado de 1 a 10 semestres, de cualquier carrera, mientras que como criterios de exclusión se indicaron que personas menores de 18 años o que cursaran con tratamiento psicológico o psiquiátrico, no podían ingresar al estudio.

Instrumentos

Cuestionario de datos sociodemográficos

Cuestionario para la recolección de datos sociodemográficos conformado por 7 preguntas para la recolección de información relacionada con cada participante: nombre de la universidad, facultad, semestre, sexo, edad, estado civil y estrato socioeconómico.

Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés 21

El DASS 21, validada en Colombia (Ruiz, García-Martin, Suarez-Falcon & Odriozola-González, 2017). está compuesta por 21 ítems, calificados en cuatro puntos tipo Likert (0: No me ha ocurrido. 1: Me ha ocurrido un poco, o durante parte del tiempo. 2: Me ha ocurrido bastante, o durante una buena parte del tiempo. 3: Me ha ocurrido mucho, o durante la mayor parte del tiempo). Las oraciones describen estados emocionales negativos. Contiene tres subescalas (Ansiedad, Depresión y Estrés), el alfa de Cronbach para este cuestionario está entre .92 y .95. Muestra excelente consistencia interna y validez, se identifica un único factor de alto orden.

Cuestionario de Pensamiento Generalizado GPQ-9

El GPQ-9 es la forma abreviada del GPQ que contiene 18 ítems, esta escala fue validada en Colombia (Ruiz, Suarez-Falcon, Barbero-Rubio & Flórez, 2019) Está compuesta por 9 ítems, calificados en siete puntos tipo Likert (1: Nunca es verdad. 2: Muy raramente es verdad. 3: Raramente es verdad. 4: A veces es verdad. 5: Frecuentemente es verdad. 6: Casi siempre es verdad. 7: Siempre es verdad.) Las oraciones describen estados de pensamiento generalizado. Presenta un alfa de cronbach por encima de .90. Muestra una excelente consistencia interna y validez con un estadístico de Barlett significativo de (2269.9(36), $p < .001$). KMO .90. Y un análisis paralelo de un solo factor con un 72.6% de la varianza.

Cuestionario de Tracking Generalizado

El GTQ-11, validada en Colombia (Ruiz, et al, 2019) está compuesta por 11 ítems, calificados en 7 puntos tipo Likert (1: Nunca es verdad. 7: Siempre es verdad.). Las oraciones describen estados de tracking generalizado. Presenta un alfa de cronbach sobre .90. Muestra consistencia interna. Y validez con el estadístico de Barlett significativo (1110.9(155), $p < 0.001$) KMO .85. Y un análisis paralelo de un solo factor con 44.8% de la varianza.

Cuestionario PTQ

El PTQ original fue desarrollado en alemán e inglés por (Ehring et al., 2011) consta de 15 ítems, calificados en escala Likert (0: Nunca a 4: Siempre). PTQ-CPT fue validado en Colombia, traducido y modificado a 9 ítems (Dereix-Calonge, Ruiz, Suarez-Falcon & Flórez, 2019), calificados en escala Likert (0: Nada - 4: Casi siempre). Las oraciones describen estados de pensamiento negativo repetitivo sobre práctica clínica. Presenta un

Alfa de Cronbach de .93. Mostrando consistencia interna. Y validez con el estadístico Barlett es significativo con (1.230.2(36), $p < 0.001$), KMO .92. Y un análisis paralelo de un solo factor 70.4% de la varianza. PTQ-RA es una adaptación de PTQ-CPT compuesto por 9 ítems calificados en escala Likert (0: Nada - 4: Casi siempre).

Análisis de datos

Procedimiento

Fase I: Validez de contenido: Evaluación por jueces expertos

Dentro de la fase de evaluación por jueces expertos se envió la escala PTQ-RA (Apéndice A) y un archivo de Excel con los elementos de evaluación de la prueba (apéndice B) a 7 jueces, dicha tabla de Excel se realizó con base en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y permite obtener el coeficiente de concordancia W de Kendall.

Los jueces expertos escogidos tenían formación profesional de maestría en psicología clínica y terapias de tercera generación, uno de ellos con énfasis en psicometría y el otro lingüista. En la matriz de Excel se describía el criterio de evaluación para cada ítem y el formato para su valoración.

En el documento de evaluación (Apéndice D) se encontraba la descripción del criterio evaluado para cada uno de los ítems y el formato de calificación. La categoría escogida fue equivalencia semántica que medía la correspondencia entre el ítem redactado y el original, es decir, la adecuada redacción entre los ítems del cuestionario de rendimiento académico y el cuestionario de práctica clínica.

Los indicadores utilizados fueron: (1) representatividad (2) comprensión, (3) ambigüedad, y (4) coherencia. Con el objetivo de identificar la validez de contenido se empleó el Coeficiente de concordancia W de Kendall, el cual mide el nivel de asociación entre los distintos rangos o números de individuos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008)

Fase II: Validación de la prueba

En un principio se realizaron las modificaciones pertinentes a la escala PTQ-RA, seguidamente se realizó la transcripción a forma virtual a través de Google Forms, adicionalmente se adjuntaron el consentimiento informado, el cuestionario de datos sociodemográficos, así como los instrumentos Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés DASS-21, Cuestionario de Pliance Generalizado (GPQ) y Cuestionario de Tracking Generalizado (GTQ).

Todo lo anterior dentro del marco de instrucciones específicas para cada apartado, de forma similar se solicita el correo electrónico y se cuestiona sobre el deseo de recibir los resultados. Para lograr llegar a la población seleccionada se redirecciona el link a diferentes redes sociales, así como a docentes de diferentes universidades.

El total de la muestra recogida fue de 300 estudiantes universitarios mayores de edad de educación superior.

Consideraciones éticas

Para lograr una adecuada ejecución del proyecto de investigación se utilizaron los más altos estándares éticos asociados a la praxis psicológica, evitando en todo momento aspectos que pudieran dañar los procesos psicológicos de las personas que participaron en este estudio.

En ese orden de ideas se tienen en cuenta aspectos relacionados con la ley 1090 de 2006, en particular el manejo de la confidencialidad de los participantes, cifrando siempre las identidades de las personas que rellenan los cuestionarios, a su vez se solicita el correo y el deseo de recibir los resultados con el fin de entregar los resultados a aquellas personas que participaron en el proceso.

Resultados

Validez de contenido

El nivel de acuerdo entre los jueces expertos sobre la escala en general por medio de la prueba W de Kendall, fue de 0,75 con $p < 0,005$, lo que evidencia un nivel de acuerdo alto entre los jueces según los criterios mencionados en Escobar-Perez & Cuervo-Martínez (2008). En relación con el índice de validez de contenido (IVC), se obtuvo un valor de $IVCG=1,00$, lo que refleja que los ítems del cuestionario miden el mismo dominio específico (Hungler & Polit, 2003). En la tabla 1 se realiza el ajuste a la redacción según las observaciones realizadas por los jueces.

Tabla 1

Ajuste de la redacción de los ítems del PTQ-RA

ítems	Redacción original	Redacción alternativa
1	Mis dudas sobre mi rendimiento académico aparecen constantemente en mi mente.	En mi mente surgen dudas frecuentes sobre el rendimiento académico.
2	Me es imposible dejar de preocuparme por el rendimiento académico	Me preocupo permanentemente sobre el rendimiento académico.
3	Me es difícil centrarme en mis tareas cuando me pongo a pensar en mi rendimiento académico	Me es difícil concentrarme en las actividades de mi universidad por estar pensando en mi rendimiento académico.
4	Mis pensamientos sobre mí rendimiento académico son repetitivos.	Los pensamientos sobre mí rendimiento académico son repetitivos.
5	Me quedo atascado en mis preocupaciones acerca de mi rendimiento académico y me es difícil concentrarme en mis estudios.	Me quedo atascado en mis preocupaciones acerca de mi rendimiento académico, por lo que me es difícil centrarme en mis estudio.
6	Sigo haciéndome las mismas preguntas sobre mi rendimiento	Me hago las mismas preguntas sobre mi rendimiento académico.

	académico sin encontrar una respuesta	
7	Me mantengo pensando sobre mi rendimiento académico todo el tiempo, incluso en momentos en los que hacerlo no es útil o adecuado	Pienso sobre mi rendimiento académico todo el tiempo, incluso en momentos en los que hacerlo no es útil o adecuado.
8	Mis pensamientos repetitivos en torno a mi rendimiento académico no son de mucha ayuda.	Mis pensamientos repetitivos en torno a mi rendimiento académico son de poca ayuda.
9	Mi inseguridad por mi rendimiento académico absorbe toda mi atención.	La inseguridad por mi rendimiento académico absorbe gran parte de mi atención.

Nota. Fuente de elaboración propia

Confiabilidad

En relación con el coeficiente de confiabilidad se presenta en la tabla 2, la matriz policorica con índices alpha ordinal, se observa que todos los índices presentan índices de fiabilidad superiores o iguales al 0,87, por lo tanto, se observa un instrumento con un adecuado nivel de fiabilidad.

Tabla 2

Matriz policorica ítem-ítem

Ítem	Mean	SD	Alpha ordinal – ítem
1	2,59	0,92	0,90
2	2,73	0,97	0,90
3	1,66	1,08	0,87
4	1,97	1,12	0,87
5	1,50	1,13	0,87
6	1,99	1,18	0,88
7	1,54	1,25	0,87
8	2,06	1,12	0,88
9	1,67	1,15	0,87

Nota. Tomado de RStudio's

Análisis factorial exploratorio (PTQ-RA)

Con el objetivo de analizar la estructura factorial de la escala PTQ-RA, se llevó a cabo un AFE con el programa RStudio's. Primero se hace un muestreo aleatorio de los datos con el fin de obtener dos muestras que permitan los diferentes análisis que se van a realizar, para ello se obtiene una sub-muestra de 135 datos para AFE y de 165 datos para AFC.

Los índices determinan diferentes números de factores; sin embargo, 9 de ellos indican que un único factor explicaría el 47% de la varianza, mientras que solo 7 arrojan un total de dos factores (ver tabla 3), dado que el instrumento PTQ-RA, en la versión validada en Colombia con población de práctica clínica (Dereix-Calonge, Ruiz, Sierra, Peña-Vargas, & Ramírez, 2019) muestra un resultado unifactorial, se decide optar teórica y estadísticamente por un único factor.

Tabla 3

Métodos de extracción de factores

Numero de factores	Método	Familia
1	Bentler	Bentler
1	t	Multiple_regression
1	p	Multiple_regression
1	Acceleration factor	Scree
1	R2	Scree_SE
1	VSS complexity 1	VSS
1	Velicer's MAP	Velicers_MAP
1	TLI	Fit
1	RMSEA	Fit
2	Optimal coordinates	Scree
2	Parallel analysis	Scree
2	Kaiser criterion	Scree
2	SE Scree	Scree_SE
2	VSS complexity 2	VSS
2	BIC	BIC
2	BIC	Fit

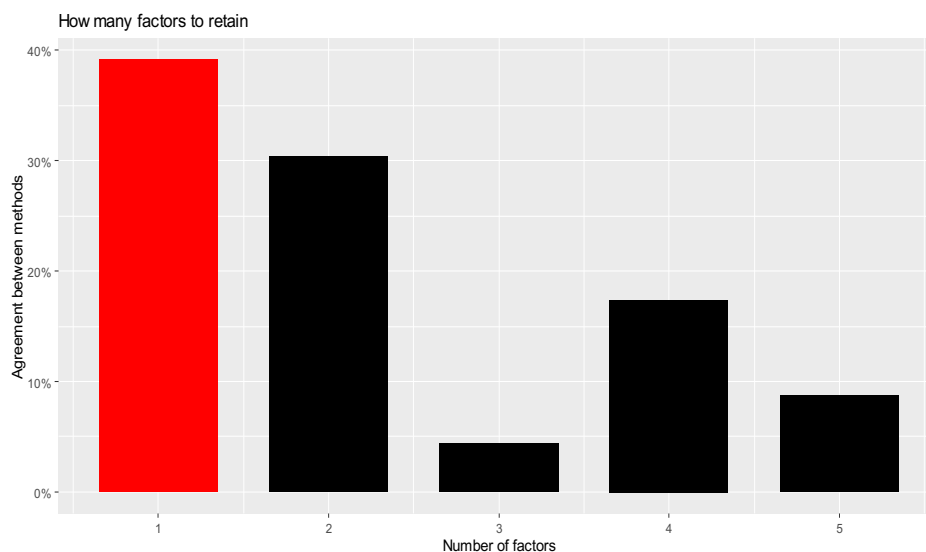
3	CNG	CNG
4	Bartlett	Barlett
4	Anderson	Barlett
4	Lawley	Barlett
4	beta	Multiple_regression
4	BIC (adjusted)	BIC
4	CRMS	Fit

Nota: datos tomados de RStudio's

Dado que existe una no normalidad multivariada de los datos y una naturaleza ordinal de los ítems, es necesario establecer análisis del ajuste de los modelos individuales con una estimación robusta de máxima verosimilitud basada en la matriz de correlación policórica calculada a partir de umbrales iguales para múltiples análisis factoriales confirmatorios grupales (Figura 1).

Figura 1

Numero de factores según diferentes métodos de análisis



Nota. Tomado de RStudio's

En la tabla 4 se presenta la matriz de pesos factoriales se identifica que el total de 9 ítems agrupados en un factor van a explicar el 47% de la varianza, se identifica que las comunales individuales (h^2) presentan adecuados índices a excepción de los ítems 1 y 2, que son menores a 0.30. Sin embargo, en términos generales no se afecta la totalidad de la convergencia.

Tabla 4

Pesos factoriales

	V	Peso factorial	h^2
PTQRA	5	0.79	0.62
PTQRA	7	0.78	0.61
PTQRA	9	0.78	0.60
PTQRA	3	0.75	0.56
PTQRA	6	0.71	0.51
PTQRA	4	0.70	0.49
PTQRA	8	0.61	0.38
PTQRA	1	0.50	0.25
PTQRA	2	0.47	0.22

Nota. tabla tomada de RStudio's

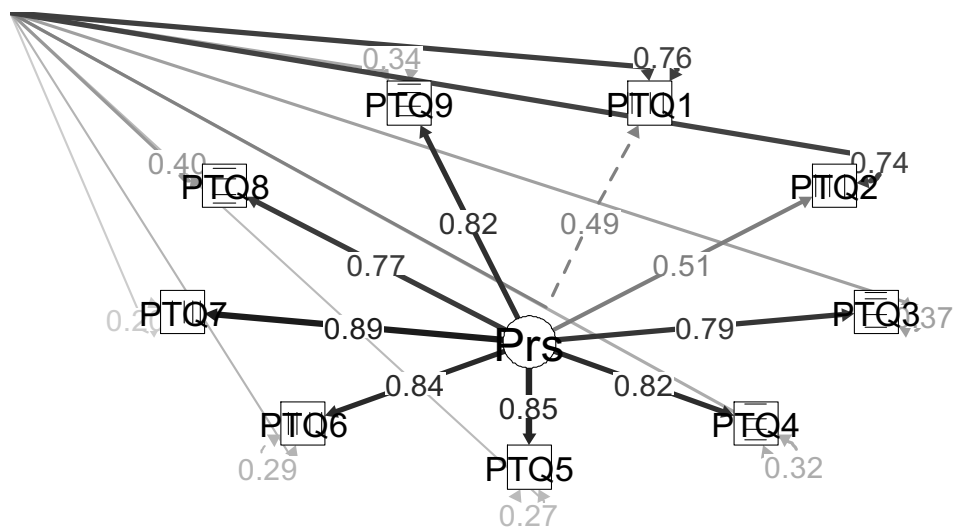
Se realizó análisis factorial confirmatorio (AFC) usando la segunda submuestra ($n=135$). Se determinó el índice de ajuste del modelo corregidos por la no normalidad, en este caso el estadístico chi cuadrado (Hu, Bentler & Kano, 1992). El ajuste general del modelo unifactorial fue bueno $X^2 (27) = 184.256$, $p < .001$. se debe tener en cuenta que, dado el tamaño de la muestra, es factible asumir el chi cuadrado como adecuado.

Se identificaron otros índices de ajuste como el residuo cuadrático medio estandarizado de la raíz SRMR: 0.085 donde se da un ajuste aceptable (05 – .10), el índice de ajuste comparativo CFI: 0.984 que presenta un buen ajuste (97–1) y el índice de Tucker Lewis TLI=0.97 que muestra un ajuste aceptable (0.90 – 1) (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). En la figura 2 se muestra el modelo estructural con los

índices de modificación. No se realiza la eliminación de ningún ítem, debido a que no variaría de forma significativa la varianza total.

Figura 2

Modelo estructural, se incluyeron índices de modificación (PTQ-RA).



Nota. tomado de *RStudio's*

Validez Concurrente

En la tabla 5 se pueden identificar los índices de correlación entre los diferentes instrumentos que se aplicaron, en relación con el DASS-21 se dan correlaciones positivas y significativas con el PTQ-RA, en particular en la dimensión de estrés; sin embargo, el índice de correlación es bajo.

La escala PTQ-RA tuvo una correlación positiva baja pero significativa con el pliance y negativa baja con el tracking. De tal forma, que mayores puntuaciones en pliance

se relacionan con mayores puntuaciones en PTQ-RA; mientras que mayores puntuaciones en tracking se relacionan con menores puntuaciones en PTQ-RA.

Tabla 5.

Medias, desviaciones estándar y correlaciones con intervalos de confianza.

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5
1. Pensamiento	17.70	7.24					
2. depresión	7.74	4.18	-.02 [-.13, .09]				
3. ansiedad	6.83	3.95	.04 [-.08, .15]	.57** [.48, .64]			
4. estrés	9.78	4.02	.14* [.03, .25]	.48** [.38, .56]	.61** [.53, .68]		
5. pliance	26.91	9.87	.28** [.18, .38]	.03 [-.08, .14]	-.00 [-.11, .11]	.02 [-.10, .13]	
6. tracking	49.67	11.02	-.20** [-.31, -.09]	-.03 [-.15, .08]	.02 [-.09, .13]	-.08 [-.19, .04]	-.28** [-.38, -.17]

Nota. *M* y *SD* son usados para representar media y desviación estándar respectivamente.

los valores de los recuadros indican que el 95% de los datos caen en ese intervalo de confiabilidad. El intervalo de confiabilidad es un rango plausible en que la correlación puede causarse por la muestra de la correlación (Cumming, 2014). * indica que $p < .005$. y ** y $p < .001$.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue estimar las propiedades psicométricas del Cuestionario adaptado Pensamiento Perseverante sobre rendimiento académico (PTQ-RA) en población colombiana. Este instrumento fue adaptado sobre rendimiento académico, teniendo en cuenta el instrumento propuesto por Ehring, et al., (2011) y la validación de Dereix-Calonge, et al. (2019) del cuestionario PTQ sobre practicantes de psicología clínica.

El instrumento fue sometido a validación por jueces, donde se encontró un adecuado índice de validez de contenido, en particular el acuerdo inter-jueces fue de 0,75 y con significación menor al $p < 0,005$; sin embargo, se hicieron correcciones a la redacción de los ítems en función de la retroalimentación de los jueces, todo dentro del marco sugerido en Escobar-Perez & Cuervo-Martínez (2008).

En términos de la confiabilidad es claro que presenta un adecuado índice de confiabilidad siendo de 0.891 muy similar al reportado en la validación con practicantes de psicología clínica, siendo este de 0,93. (Dereix-Calonge, et al., 2019). Por otro lado, se establecen claramente índices Alpha ordinal superiores a 0,87 lo que demuestra una adecuada consistencia interna del instrumento, es claro entonces que el instrumento mide lo que debe medir.

El análisis factorial exploratorio y confirmatorio, permiten establecer un modelo unifactorial que explica el 47% de la varianza, lo anterior es coherente con el instrumento PTQ-CPT validado por Dereix-Calonge, et al., (2019), a su vez, es coherente con el factor de orden superior encontrado en el estudio de Ehring, et al. (2011).

No se observan correlaciones importantes con el DASS-21 en ninguna de sus tres dimensiones, depresión, ansiedad y estrés; aunque con la dimensión de estrés se desarrolla una correlación baja pero significativa, que en términos teóricos se relaciona con el hecho de que un mayor flujo de pensamientos repetitivos conlleva altos niveles de estrés, lo anterior acorde a lo mencionado en Arditte, Shaw & Timpano (2016). Los resultados del presente estudio; sin embargo, son contrarios a lo encontrado en el estudio de Ehring, et al., (2011) en el que se identificaron claramente correlaciones importantes con depresión y ansiedad. Es posible que esto se deba a la utilización del inventario de depresión de Beck y el STAI, en vez del DASS-21.

En cuanto a las correlaciones con los índices de tracking y pliance, se observa que pese a que la correlación es baja, sí es posible identificar que a mayor pensamiento negativo repetitivo es más probable que la persona se comporte bajo pliance; y menos probable que se comporte en función del tracking. No existen estudios que intenten correlacionar los elementos propios del PNR y las conductas gobernadas por reglas; pese a lo anterior, es esperable que una mayor fusión cognoscitiva implique una mayor intensidad y frecuencia de los pensamientos intrusivos (Hayes et al., 1986); sin embargo, no es posible dar cuenta del porque existe una diferencia entre las correlaciones con pliance y con tracking, aunque es claro que el pliance se relaciona más con niveles de ansiedad (Hayes, Zettle, & Rosenfarb, 2004), no se identifica ninguna correlación con la dimensión de ansiedad del DASS-21. Para futuros estudios se puede plantear claramente esta pregunta, pues tiene un valor teórico importante.

Las limitaciones del presente estudio se relacionan con la muestra, es necesario obtener una muestra mayor para lograr de dicha forma obtener una visión más confiable

de los análisis factoriales, en especial de orden superior. Adicionalmente, es pertinente utilizar en futuros estudios el STAI y el BDI como instrumentos para determinar ansiedad y depresión, respectivamente, y poder comparar los resultados con el estudio de Ehring et al. (2011).

El Cuestionario adaptado Pensamiento Perseverante sobre rendimiento académico (PTQ-RA) es útil en la medida que otorga una medida confiable y valida en cuanto a lo que debe medir; sin embargo, su validez concurrente es cuestionable, por lo anterior, la utilidad del instrumento queda limitada a identificar adecuadamente el nivel de pensamiento negativo repetitivo en relación con el rendimiento académico, índice que le puede indicar al clínico una medida fiable del resultado de su intervención.

Referencias

- Abdulghani, H., Irshad, M., Al Zunitan, M., Al Sulihem, A., Al Esefir, W. Al Rabiah, A., Kameshki, R., Alrowais, N., Sebiany, A. & Haque, S. (2014). Prevalence of stress in junior doctors during their internship training: a cross-sectional study of three Saudi medical colleges' hospitals. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 10, 1879–1886.
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. Undécima edición. México D.F: Pearson Educación,
- Akerstedt, T. (2006). Psychosocial stress and impaired sleep. *Scandinavian journal of work environment & Health*. 32, (6) 493-501.
- Amaral, A., Soares, M. Pinto, A., Pererira, A., Madeira, N. Carvalho, S., Marques, M., Roque, C. & Macedo, A. (2018). Dificultades para dormir en estudiantes universitarios: El papel del estrés, el afecto y los procesos cognitivos. *Investigación en Psiquiatría*. 260. 331-337
- Amézquita, M., González, R. & Zuluaga, D. (2003). Prevalencia de la depresión, ansiedad y comportamiento suicida de la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Caldas. *Revista colombiana de psiquiatría*. 32(4), 341-356.
- Aramburo, V., Boroel, B., Pineda, G. (2017). Factores de predicción del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Procedia social and behavioral Sciences*. 237. 945-949.
- Arditte, K. A., Sahw, A. & S., Timpano, K. (2016). Repetitive negative thinking: a transdiagnostic correlate of affective disorders. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(2), 181-201.
- Babbie, E.R. (2014). The basics of social research. Sixth edition. Belmont, CA: Wadsworth Cenagage Learning.

- Bernal, H. & Escobar, L. (2000). Prevalencia de depresión en estudiantes de Medicina de la Universidad del Valle. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 29 (3), 251-259.
- Brosschot, J., Gerin, W. & Thayer, J. (2006). The perseverative cognition hypothesis: A review of worry, prolonged stress-related physiological activation and health. *Journal of Psychosomatic Research*, 60 113-124
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: The Guilford Press.
- Caballero, C., Abello, R. & Palacio, J. (2007). Relación de burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), pp 98-111.
- Caballo, V. (2007). *Manual para el tratamiento cognitivo conductual de los trastornos psicológicos*. Madrid. Siglo XXI.
- Casanova, P. García-Linares, M., de la Torre, M. & Carpio de la Villa, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables in students with low academy achievement. *Educational Psychology*. 25(4), 423-435.
- Castro, S., Paternina, A., & Gutierrez, M. (2014). Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta, Colombia. *Revista intercontinental de psicología y educación*. 6(2), 151-169.
- Catania, A., Matthews, B. & Shimoff, E. (1982). Instructed versus shaped human verbal behavior: interactions with nonverbal responding. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 38, pp 233-248.
- Chu, M. Kuo, T., Hsu, N., Chu, H., Chou, K. & Yang, C. (2009). El sueño y los cambios en el sistema nervioso autónomo: modulaciones simpáticas cardíacas mejoradas durante el

sueño en enfermeras de turno nocturno permanente. *Revista escandinava de trabajo, medio ambiente y salud*. 35(3), 180-187.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2009). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement* (7.a Ed.). Boston: McGraw-Hill.

Colyar, J. & Stich, A. (2011). Discourses of Remediation: Low-Income Students and Academic Identities. *American behavioral sciences*, 55, (2), 121-141.

Cook, D. A., & Beckman, T. J. (2006) Current concepts in validity and reliability for psychometric instruments: theory and application. *The American Journal of Medicine*, 119(2), 7-16.

Davis, D. (2018). Repetitive negative thinking styles and first-semester academic performance psychological risk and resilience among low-income college students. Thesis doctoral dissertation, University of Louisville.

Dereix-Calonge, I., Ruiz, J.C., Suarez-Falcon, A. & Flórez C.L. (2019). Adapting the Perseverative Thinking Questionnaire for Measuring Repetitive Negative Thinking in Clinical Psychology Trainees. 13(2),145-152.

Dereix-Calonge, I., Ruiz, F. J., Sierra, Marc A., Peña-Vargas, A. & Ramirez, E. (2019). Acceptance and commitment training focused on repetitive negative thinking for clinical psychology trainees: a randomized control trial. *Journal of contextual behavior Science* (12), 81-88

Domjan, M. (2010). *Principios de aprendizaje y conducta*. México D.F: Cengage Learning

Edel, R. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. REICE. 1.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>

- Ehring, T., & Watkins, E. R. (2008). Repetitive negative thinking as a transdiagnostic process. *International Journal of Cognitive Therapy, 1*, 192-205.
- Ehring, T., Zetsche, U., Weidacker, K., Whal, K., Schönfeld, S., Ehlers, A. (2011). The perseverative thinking questionnaire (PTQ): Validation of a content independent measure of repetitive negative thinking. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 42*(2), 225-232
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición, 6*, 27-36.
- Feldman, G. C., Joormann, J., & Johnson, S. L. (2008). Responses to Positive Affect: A Self-Report Measure of Rumination and Dampening. *Cognitive therapy and research, 32*, (4), 507–525.
- Gómez, C. & Rodríguez, N. (1997). Factores de riesgo asociados al síndrome depresivo en la población colombiana. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 26* (1), 23-35
- Goodwin, L. D. & Leech, N. L. (2003). The meaning of validity in the new standards for educational and psychological testing: implications for measurement courses. *Measurement and Evolution in Counselling and Development, 35*, 181-191.
- Hayes, S., Brownstein A, Zettle R, Rosenfarb I, & Korn Z (1986). Rule-governed behavior and sensitivity to changing consequences of responding. *Journal of Experimental Analysis of Behavior, 45*, 237-256
- Hayes, S., Follette, V. & Linehan, M. (2004). *Mindfulness and Acceptance: Expanding the Cognitive Behavioral Tradition*. Nueva York: Guilford Press
- Hayes, S., Gifford, E. & Hayes, G. (1998). Moral behavior and the development of verbal regulation. *The Behavior Analyst, 21*, 253-279.

- Hayes, S., Strosahl, K. & Wilson, K. (1999). *Acceptance and Commitment Therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S., Zettle, C. & Rosenfarb, I. (2004). Rule-Following. In Hayes, S.C. (Ed.), *Rule governed behavior: Cognition, contingencies & instructional control* (pp. 191-218). Oakland: Context Press.
- Hernández, R, Fernández, S. & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Hu, L., Bentler, P. & Kano, Y. (1992) ¿Se puede confiar en las estadísticas de prueba en el análisis de estructura de covarianza? *Boletín psicológico*. 112 : 351–362.
- Hungler, B. P., & Polit, D. F. (2003). *Investigación científica en ciencias de la Salud: principios y métodos (Vol. 6)*. México D.F.: McGraw-Hill interamericana.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21- 48.
- Jones, I., & White, S. (2000). Family composition, parental involvement and young children's academic achievement. *Early child development and care*. 161, (1), 71-82.
- Kellstedt, P. & Whitten, G. (2013). *The Fundamentals of Political Science Research*. New York: Cambridge university press.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. London: Routledge.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- León, O. G. & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

- Lerner, J. (2012). *Rendimiento académico en estudiantes de pregrado de la universidad EAFIT*. Serie Cuadernos de Investigación. ISSN 1692 – 0694. n. 91.
- Luciano, C., Ruiz, F., Gil-Luciano, B. & Ruiz, L. (2016). Dificultades y barreras del terapeuta en el aprendizaje de la terapia de aceptación y compromiso ACT. *International Journal of Psychology and Psychological therapy*. 16(3), 357-373.
- Lyubomirsky, S., Chancellor, J., Layous, K., & Nelson. K. S. (2014). Thinking About Rumination: The Scholarly Contributions and Intellectual Legacy of Susan Nolen-Hoeksema. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 1-22.
- Meyer, T., Miller, M., Metzger, R. & Borkovec, T. (1990). Desarrollo y validación del Cuestionario de Preocupación de Penn State. *Beh Research and Therapy*, 28, 487-495.
- Montero, E., Villalobos, J. & Valverde, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica. *RELIEVE*, 13(2).
- Mushtaq, I. & Nawaz, S. (2012). Factors Affecting Students' Academic Performance. *Global Journal of Management and Business Research*. 12, (9) 17-22.
- Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: The 1989 Loma Prieta earthquake. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 115–121
- Nolen-Hoeksema, S., Stice, E., Wade, E., & Bohon, C. (2007). Reciprocal relations between rumination and bulimic, substance abuse and depressive symptoms in female adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 198–207.

- O'Hora, D., & Barnes-Holmes, D. (2004). Instructional Control: Developing a Relational Frame Analysis. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 4, 263-284.
- Otto, T., Torgrud, L. & Holborn, S. (1999). An operant blocking interpretation of instructed insensitivity to schedule contingencies. *The Psychological Record*, 49, 663- 684
- Ramnerö, J. & Törneke, N. (2008). *The ABC of human behavior. Behavioral principles the practicing clinician*. Canada. New Harbinger Publications, inc.
- Ribes, E. (2004). Acerca de las funciones psicológicas: un post-escriptum. *Acta comportamentalia*, 12, (2), 117-127.
- Ribes, E. (2006). Human behavior as language: some thoughts on Wittgenstein. *Behavior and philosophy*, 34, 109-121.
- Romero, M. & Perez, M. (2009) Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*. 51, pp. 87-105
- Ruiz F.J., García-Martín M.B., Suárez-Falcón J.C., & Odriozola-González P. (2017). The Hierarchical Factor Structure of the Spanish Version of Depression Anxiety and Stress Scale -21. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 17, 93-101.
- Ruiz F.J., Suárez-Falcón J.C., Barbero-Rubio A., Flórez, C.L. (2017). Development and initial validation of the Generalized Pliance Questionnaire. *Journal Contextual Behavioral Science*, 12, 189-198.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense De Educación*, 12(1), 81-113

- Ruiz, F. J., Salazar, D., Suárez-Falcón, J., Peña-Vargas, A., Ehring, T., Barreto-Zambrano, M., & Gómez-Barreto, M. (2019). Psychometric Properties and measurement invariance across gender and age group of the Perseverative Thinking Questionnaire Children (PTQ-C) in Colombia. *Assessment*. 4:1073191119843580
- Sadeghi, D, Faraji, P., Faraji, R., Lang, U., Holsboer-Trachsler, E. & Brand, S. (2018). Is emotional functioning related to academic achievement among university students? Results from a cross-sectional Iranian sample. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 40,(3), 290-295
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluación del ajuste de modelos de ecuaciones estructurales: prueba de significación y medidas descriptivas de bondad de ajuste. *Métodos de investigación psicológica en línea*. 8: 23-74.
- Segerstrom, S., Stanton, A., Alden, L. & Shortridge, B. (2003). Una estructura multidimensional para el pensamiento repetitivo: ¿Qué tiene en mente, cómo y cuánto?. *Revista de Personalidad y Psicología Social*. 85, 909–921.
- Shunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje una perspectiva educativa*. México D.F: Pearson.
- Stermheim, L., Startup, H., Saeidi, S., Morgan, J., Hugo, P., Russel, A., Schmidt, U. (2012). Comprensión de la preocupación catastrófica en trastornos de la alimentación: características del proceso y del contenido. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 43, (4) 1095-1103.
- Sternheim, L., Startup, H., Saeidi, S., Morgan, J., Hugo, P., Russell, A., et al. (2012). Understanding catastrophic worry in eating disorders: Process and content characteristics. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(4), 1095–1103.

- Trapnell, P. & Campbell, J. (1999). Private self-consciousness and the five-factor model of personality: distinguishing rumination from reflection. *J Pers Soc Psychol.* 76(2):284-304.
- Vanstone, D. & Hicks, E. (2019). Transitioning to university: coping styles as mediators between adaptative – maladaptative perfectionism and test anxiety. *Personality and individual differences.* 141. 68-75.
- Villamizar, G. & Romero, L. (2011). Relación entre variables psicosociales y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de psicología. *Revista educación y desarrollo social.* 5 (1). 41-54
- Watkins, E. (2016). *Rumination-focused cognitive-behavioral therapy for depression*. New York: Guilford Press.

Apéndices

Apéndice A. Escala de pensamiento perseverante sobre rendimiento académico PTQ-RA

PTQ-RA

El rendimiento académico es un aspecto sobre el que centramos nuestra atención al momento de estudiar, porque es el que nos muestra nuestro desempeño de acuerdo con lo que aprendemos en la universidad. Es normal crear temores, dudas, incertidumbre o inseguridad al pensar sobre el rendimiento académico. A continuación, se te pedirá que describas cómo sueles sentirte ante la experiencia que vives con estos pensamientos y emociones. Por favor, lee las siguientes afirmaciones e indica en qué medida se aplican a ti cuando sientes temor, duda, incertidumbre o inseguridad en relación con tu rendimiento académico.

0	1	2	3	4	
Nada	Raramente	A veces	Frecuentemente	Casi siempre	
1. En mi mente surgen dudas frecuentes sobre el rendimiento académico.	0	1	2	3	4
2. Me preocupo permanentemente sobre el rendimiento académico.	0	1	2	3	4
3. Me es difícil concentrarme en las actividades de mi universidad por estar pensando en mi rendimiento académico.	0	1	2	3	4
4. Los pensamientos sobre mi rendimiento académico son repetitivos.	0	1	2	3	4
5. Me quedo atascado en mis preocupaciones acerca de mi rendimiento académico, por lo que me es difícil centrarme en mis estudios.	0	1	2	3	4
6. Me hago las mismas preguntas sobre mi rendimiento académico.	0	1	2	3	4
7. Pienso sobre mi rendimiento académico todo el tiempo, incluso en momentos en los que hacerlo no es útil o adecuado.	0	1	2	3	4
8. Mis pensamientos repetitivos en torno a mi rendimiento académico son de poca ayuda.	0	1	2	3	4
9. La inseguridad por mi rendimiento académico absorbe gran parte de mi atención.	0	1	2	3	4

Apéndice B. Consentimiento Informado Google Forms

Consentimiento informado



Yo Liliana Patricia Vargas Mejía, estudiante de maestría en psicología clínica de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, bajo la dirección de la Ps.Mg. Ángela María Henao, me encuentro realizando el estudio instrumental con diseño cuantitativo, titulado "Propiedades psicométricas de la Escala de Pensamiento Perseverante (PTQ-RA) sobre rendimiento académico", que tiene como propósito analizar las propiedades psicométricas de la Escala (PTQ-RA) sobre rendimiento académico en estudiantes universitarios. Participar en la investigación no trae ningún riesgo más allá de responder cuestionarios ampliamente utilizados en psicología. Cualquier información personal que haga parte de los resultados de la investigación será mantenida de manera confidencial y los resultados no serán mencionados, a menos de que exista un consentimiento y autorización para ello. El participante tendrá permiso de retirarse del estudio en el momento en que lo considere oportuno y podrá finalizar su participación en cualquier momento al dar clic en el botón de cierre de la ventana emergente.

Si requiere mayor información se puede comunicar directamente con la estudiante de maestría en psicología clínica Liliana Patricia Vargas Mejía, al correo electrónico lilianap.vargasm@konradlorenz.edu.co.

Por favor responda la siguiente pregunta.

¿Consiento voluntariamente participar en este estudio? *

☐ sí

☐ No

Apéndice C. Protocolo de evaluación de jueces expertos

Respetado juez

Usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento **Escala de Pensamiento Perseverante sobre rendimiento académico (PTQ-RA)** que hace parte de la investigación “Propiedades psicométricas de la Escala de Pensamiento Perseverante sobre rendimiento académico”.

Objetivo de la investigación: Identificar las propiedades psicométricas y estructura factorial de la Escala de Pensamiento Perseverante (PTQ) sobre el rendimiento académico de estudiantes universitarios mayores de edad que cursan primer semestre.

Objetivo del juicio de expertos: Evaluar la validez del cuestionario teniendo en cuenta la representatividad, comprensión, ambigüedad y claridad.

Objetivo de la prueba: Evaluar el pensamiento negativo repetitivo en forma de preocupación y rumia sobre rendimiento académico

A continuación, se presenta la definición del constructo de *pensamiento negativo repetitivo*. **Por favor, lea cuidadosamente la definición del constructo a evaluar.**

DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO A EVALUAR

El pensamiento negativo repetitivo es un estilo de pensamiento acerca de los propios problemas (presentes, pasados o futuros) o las experiencias negativas (pasadas o anticipadas) que muestran tres características principales: (a) el pensamiento es repetitivo, (b) es al menos parcialmente intrusivo, y (c) es difícil deshacerse de él. Adicionalmente, los individuos lo perciben como improductivo y como captador de la capacidad mental. Por otro lado, el rendimiento académico hace referencia a la acción que permite lograr con éxito las tareas que implican la consecución de objetivos individuales en el contexto académico.

En la siguiente hoja podrá observar el listado de ítems que componen el instrumento. Su labor consistirá en juzgar cada uno de los ítems teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- **Representatividad:** Grado en el que el ítem es juzgado como representativo del constructo de *pensamiento negativo repetitivo* en torno al rendimiento académico.
- **Comprensión:** Grado en que el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- **Ambigüedad:** Juicio sobre la posibilidad de que el ítem pueda interpretarse de varias formas.
- **Coherencia:** Grado en el que el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

Teniendo en cuenta la definición del constructo y los criterios de valoración de los ítems, por favor, ahora pase la hoja y comience su tarea. Para que ésta le resulte más fácil, en cada hoja y junto a los ítems, podrá apreciar los criterios de valoración ya explicados, indicándose igualmente a qué se refiere cada uno de éstos. Además, le aconsejamos que tenga continuamente ante usted la definición del constructo a evaluar.

Sin más, le animamos a comenzar y le agradecemos por adelantado su esfuerzo.

CRITERIOS DE VALORACIÓN:

- **Representatividad:** Grado en el que el ítem es juzgado como representativo del constructo de *pensamiento negativo repetitivo* en torno al rendimiento académico.
- **Comprensión:** El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- **Ambigüedad:** Juicio sobre la posibilidad de que el ítem pueda interpretarse de varias formas.
- **Coherencia:** Grado en el que el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.

Prueba PTQ-A

El rendimiento académico es un aspecto sobre el que centramos nuestra atención al momento de estudiar, porque es el que nos muestra nuestro desempeño de acuerdo con lo que aprendemos en la universidad. Es normal crear temores, dudas, incertidumbre o inseguridad al pensar sobre el rendimiento académico. A continuación, se te pedirá que describas cómo sueles sentirte ante la experiencia que vives con estos pensamientos y emociones. Por favor, lee las siguientes afirmaciones e indica en qué medida se aplican a ti cuando sientes temor, duda, incertidumbre o inseguridad en relación con tu rendimiento académico.

<i>Ítems</i>	<u>Representatividad</u> <i>Desde</i> 1= Nada representativo <i>Hasta</i> 4= Muy representativo	<u>Comprensión</u> <i>Desde</i> 1= Incomprensible <i>Hasta</i> 4= Se comprende claramente	<u>Ambigüedad</u> <i>Desde</i> 1= Se puede interpretar de múltiples formas <i>Hasta</i> 4= Tiene una única interpretación	<u>Coherencia</u> <i>Desde</i> 1= Extenso; falta de concisión <i>Hasta</i> 4= Conciso/directo
1. Mis dudas sobre mi rendimiento académico aparecen constantemente en mi mente.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Redacción alternativa si así lo considera:</i>				
2. Me es imposible dejar de preocuparme por el rendimiento académico.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Redacción alternativa si así lo considera:</i>				

3. Me es difícil centrarme en mis tareas cuando me pongo a pensar en mi rendimiento académico.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Redacción alternativa si así lo considera:</i>				
4. Mis pensamientos sobre mi rendimiento académico son repetitivos.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Redacción alternativa si así lo considera:</i>				
5. Me quedo atascado en mis preocupaciones acerca de mi rendimiento académico y me es difícil concentrarme en mis estudios.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Redacción alternativa si así lo considera:</i>				
6. Sigo haciéndome las mismas preguntas sobre mi rendimiento académico sin encontrar una respuesta.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Redacción alternativa si así lo considera:</i>				

7. Me mantengo pensando sobre mi rendimiento académico todo el tiempo, incluso en momentos en los que hacerlo no es útil o adecuado.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Redacción alternativa si así lo considera:</i>				
8. Mis pensamientos repetitivos en torno a mi rendimiento académico no son de mucha ayuda.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Redacción alternativa si así lo considera:</i>				
9. Mi inseguridad por mi rendimiento académico absorbe toda mi atención.	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
<i>Redacción alternativa si así lo considera:</i>				

Apéndice D. Cuestionario de datos sociodemográficos

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
Nombre de Universidad	
Facultad	
Semestre	
Sexo	<input type="checkbox"/> Hombre
	<input type="checkbox"/> Mujer
Edad	
Estado civil	<input type="checkbox"/> Soltero
	<input type="checkbox"/> Separado
	<input type="checkbox"/> Casado
	<input type="checkbox"/> Unión libre
	<input type="checkbox"/> Viudo
Estrato	<input type="checkbox"/> 1
	<input type="checkbox"/> 2
	<input type="checkbox"/> 3
	<input type="checkbox"/> 4
	<input type="checkbox"/> 5
	<input type="checkbox"/> 6

Apéndice E. Escala de Depresión, Ansiedad y Estrés 21 (DASS 21)

DASS-21

Por favor lea las siguientes afirmaciones y coloque un círculo alrededor de un número (0, 1, 2, 3) que indica en qué grado le ha ocurrido a usted esta afirmación *durante la semana pasada*. La escala de calificación es la siguiente:

0: No me ha ocurrido; 1: Me ha ocurrido un poco, o durante parte del tiempo; 2: Me ha ocurrido bastante, o durante una buena parte del tiempo; 3: Me ha ocurrido mucho, o la mayor parte del tiempo.

1.	Me ha costado mucho descargar la tensión.....	0	1	2	3
2.	Me di cuenta que tenía la boca seca	0	1	2	3
3.	No podía sentir ningún sentimiento positivo	0	1	2	3
4.	Se me hizo difícil respirar	0	1	2	3
5.	Se me hizo difícil tomar la iniciativa para hacer cosas	0	1	2	3
6.	Reaccioné exageradamente en ciertas situaciones	0	1	2	3
7.	Sentí que mis manos temblaban	0	1	2	3
8.	He sentido que estaba gastando una gran cantidad de energía	0	1	2	3
9.	Estaba preocupado por situaciones en las cuales podía tener pánico o en las que podría hacer el ridículo	0	1	2	3
10.	He sentido que no había nada que me ilusionara	0	1	2	3
11.	Me he sentido inquieto	0	1	2	3
12.	Se me hizo difícil relajarme	0	1	2	3
13.	Me sentí triste y deprimido	0	1	2	3
14.	No toleré nada que no me permitiera continuar con lo que estaba haciendo....	0	1	2	3
15.	Sentí que estaba al punto de pánico	0	1	2	3
16.	No me pude entusiasmar por nada.....	0	1	2	3
17.	Sentí que valía muy poco como persona	0	1	2	3
18.	He tendido a sentirme enfadado con facilidad	0	1	2	3
19.	Sentí los latidos de mi corazón a pesar de no haber hecho ningún esfuerzo físico	0	1	2	3
20.	Tuve miedo sin razón	0	1	2	3
21.	Sentí que la vida no tenía ningún sentido	0	1	2	3

Apéndice F. Escala de Pliance Generalizado (GPQ)

GPQ-9

Debajo encontrará una lista de afirmaciones. Por favor, puntúe en qué grado cada afirmación ES VERDAD PARA USTED haciendo un círculo en los números de al lado. Utilice la siguiente escala para hacer su elección.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca es verdad	Muy raramente es verdad	Raramente es verdad	A veces es verdad	Frecuentemente es verdad	Casi siempre es verdad	Siempre es verdad
1. Me importa mucho lo que piensan mis amigos de mí.					1 2 3 4 5 6 7	
2. Es muy importante para mí sentirme aceptado por los demás.					1 2 3 4 5 6 7	
3. Necesito que la gente me valore para poder ser feliz.					1 2 3 4 5 6 7	
4. Mi valía como persona depende de lo que los demás piensen y digan de mí.					1 2 3 4 5 6 7	
5. Mis decisiones se ven muy influidas por las opiniones de otras personas.					1 2 3 4 5 6 7	
6. Carecería de sentido lo que hago si los demás no pudieran verlo.					1 2 3 4 5 6 7	
7. Sólo merece la pena trabajar duro si los demás te lo reconocen.					1 2 3 4 5 6 7	
8. Para estar bien conmigo mismo necesito que los demás me den su aprobación.					1 2 3 4 5 6 7	
9. Tengo más en cuenta el consejo de los demás que mi propio criterio para tomar una decisión.					1 2 3 4 5 6 7	

Apéndice G. Escala de Tracking Generalizado (GTQ)

GTQ

Debajo encontrará una lista de afirmaciones. Por favor, puntúe en qué grado cada afirmación ES VERDAD PARA USTED haciendo un círculo en los números de al lado. Utilice la siguiente escala para hacer su elección.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca es verdad	Muy raramente es verdad	Raramente es verdad	A veces es verdad	Frecuentemente es verdad	Casi siempre es verdad	Siempre es verdad
1. Cuando veo que algo no está funcionando, intento algo diferente.					1 2 3 4 5 6 7	
2. Disfruto descubriendo cómo funcionan las cosas y llegando a mis propias conclusiones.					1 2 3 4 5 6 7	
3. Me adapto fácilmente a los cambios.					1 2 3 4 5 6 7	
4. Tengo facilidad para encontrar soluciones novedosas a los problemas.					1 2 3 4 5 6 7	
5. Tomo decisiones basándome en mi experiencia y no en lo que los demás dicen.					1 2 3 4 5 6 7	
6. Me gusta probar distintas maneras de hacer las cosas para ver cuál es mejor.					1 2 3 4 5 6 7	
7. Soy bueno encontrando formas más efectivas de realizar tareas.					1 2 3 4 5 6 7	
8. Si noto que algo no funciona, cambio mi forma de actuar rápidamente.					1 2 3 4 5 6 7	
9. Aprendo de las consecuencias de mis acciones con facilidad.					1 2 3 4 5 6 7	
10. Cuando me doy cuenta de que estoy equivocado, cambio mi forma de pensar y actuar.					1 2 3 4 5 6 7	
11. Tomo decisiones basándome en los resultados que he obtenido anteriormente.					1 2 3 4 5 6 7	